



TITLE:

<研究論文>近藤益雄による知的障害児教育の思想と実践 -- 「共生」への志向に焦点を合わせて--

AUTHOR(S):

森本, 来希

CITATION:

森本, 来希. <研究論文>近藤益雄による知的障害児教育の思想と実践 -- 「共生」への志向に焦点を合わせて-- . 教育方法の探究 2019, 22: 103-110

ISSUE DATE:

2019-03-25

URL:

<https://doi.org/10.14989/241668>

RIGHT:

許諾条件により本文は2020-03-26に公開

近藤益雄による知的障害児教育の思想と実践

——「共生」への志向に焦点を合わせて——

森本 来希

1. はじめに

本稿では近藤益雄（1907-1964）による知的障害児教育の思想と実践について検討する。近藤は戦前の生活綴方教育での豊かな実践を背景に、戦後知的障害児教育の世界に実践の場を移して、知的障害児教育の萌芽期においてその発展に大きく貢献した人物である。

近藤が転身した1950年初頭、知的障害児教育の現場では、知的障害児の発達限界性を前提に将来の自立に最低限必要な生活・職業的能力の育成を図る生活主義教育が台頭していた。そしてその最低限の能力の育成さえも難しいとされた中度・重度知的障害児・者は、学校卒業後も社会から「分離」される向きがあった。

近藤は、当時の潮流の影響を受けつつも、そうした将来にわたる「分離」は否定した。彼は「人間」として生きることを念頭に、すべての子たちの「共生」とそのための社会変革を目指していた。さりとて、知的障害児の通常学級への統合をも肯定したわけではなく、あくまで特殊学級での集団の保障により彼らが関係性を築き、主体性を培ってこそ「人間」として社会で「共生」できると考えていた。つまり近藤は、戦後の障害児教育における「分離／統合」の二者択一的な図式を「人間」としての幸福という視点から乗り越え、「分離」された特殊学級を通してこそ将来の社会での「共生」が実現するという可能性を提起していたのである。

近藤研究における第一人者は、清水寛である。清水は、近藤の思想的特質を「生命の尊厳」、「発達の保障」、「人権の実質的平等」、「平和のための文化」の4点に整理しているが、「健全な人たちとの分断にならないように配慮しつつ」という彼の言葉が示すように、近藤の思想と実践における「共生」への志向とその価値が過少に評価されている点で問題があった¹。

木曾義登は清水の研究を相対化する視点から検討

を行なったが²、そこでは近藤の教育実践の原点にある理想社会として、思想的な変質が見られた晩年に提唱された「痴愚天国」³が据えられた。「痴愚天国」は障害児が差別を受けずに暮らす「楽園」ではありながらも、木曾自身も指摘するように近藤と障害児以外の存在が欠落した閉鎖的な社会であった⁴。それだけに、結局のところ木曾においても近藤の初期の知的障害児教育実践における「共生」への志向は汲み取られず、「差別・偏見をなくすことに関しては結果は思わしいものではなかった」⁵の一言で切り捨てられていた。

他にも、湯浅恭正、張穎楨、小川英彦らによって、主にカリキュラムや学習指導の面から検討されているが、いずれも近藤の思想と実践を「共生」の萌芽として根本的に捉え返すには至らなかった⁶。

上記の研究状況を踏まえ、本稿では近藤による知的障害児教育の思想と実践を、「共生」への志向に焦点を合わせて捉え直し、その意義と課題を論じる。

なお、近藤の思想と実践に質的な転換が生じる以前のその原点にあった「共生」の思想を扱うために、本稿では1960年以前の実践を扱うこととする⁷。また、「精神薄弱」「ちえおくれ」等の用語は現在では「知的障害」という言葉に改められているが、その歴史性を考慮して、本稿では引用箇所・文献名に限り使用する。

2. 戦後初期の知的障害児教育における近藤の立場

（1）近藤への生活主義教育の影響

近藤が特殊学級で実践を模索していた1950年代においては、学習活動の実生活化によって自立に必要な生活・職業的能力を育成する「生活主義教育」が知的障害児教育独自の方法として大きな存在感を示していた⁸。そこから、中学校特殊学級では将来の社会的自立のために職業教育に重点が置かれ、小学校特殊学級で

はそれに適応できるような生活教育を中心とした行動主義的な教育内容と指導方法が大勢を占めた。それに伴い、知的教科の内容の位置づけは縮小されていた。

近藤もまた当時の知的障害児教育の潮流の下、小学校特殊学級において、生活指導を基礎として位置づけ、作業学習をはじめとする生活学習を重視して、子どもの生活経験に根差した教育を実践していた。当時の潮流の影響は近藤の思想面においても見受けられ、例えばその著作で、文部省視学官として当時の知的障害児教育を牽引していた三木安正の知的障害児の能力の限界を前提とした知的障害児観への共感を示している⁹。さらに、障害に基づく発達の限界性を規定する当時の文部省の知的障害の定義を引用している¹⁰。

（２）近藤における障害観・幸福観

しかし近藤は、当時の潮流を受けつつも独自の見方で障害を捉えることができた。近藤は大学時代、巢鴨の貧民街の託児所で奉仕活動を行っていた。彼はクリスチャンであった所長の丸山千代に大きな影響を受け、そこでキリスト教的ヒューマニズムを培った¹¹。また戦前、経済的にも文化的にも貧しい村の小学校で生活綴方教師として厳しい社会の現実と向き合っており、その中でリアリズムが磨かれていた。その一方で、生来の詩人としてのロマンティズムも持ち合わせていた¹²。戦前において培われたこうした両価的な思想と目の前の子どもたちの姿を背景にして、近藤は「なまけず、あせらず、ゆっくりと、つちかいそだててゆくならば、この子どもたち[知的障害児]もいくらかはのびていくものだ」、「子どもは教育の如何によつては、どのようにでもなる」と、知的障害児の成長と進歩の可能性を信じていたのである¹³。

さらにそこから「道があるけば、そこにうつくしいものがあり、ひとびとのなかにゆけば、そこに、あたたかなものが、感じられるとするならば、それこそが、人間として、生きるよろこびとなるに、ちがいありません。人間のゆくところ、どこにも空気があり、水があるように、私たちの生きるところ、どこにも、うつくしく、あたたかな人間の心があるとするならば、どんなに、ちえのおくれた子どもでも、きっと、そこで、自分のいのちのかぎりをつくして、たのしく生きることができることでしょう」¹⁴と述べる。自身を取り巻

く「うつくしいもの」という「文化」を享受することに加えて、すべての人々との関わりの中で当たり前に「あたたかな人間の心」を感じられる「共生」の場が保障されることが、「どんなに、ちえのおくれた子ども」においても「人間として、生きるよろこび」である、つまり知的障害児も含めたすべての人々における「人間」としての幸福である、と近藤は考えたのである。

このように、近藤は戦前からの思想を背景に、知的障害児の発達可能性を信じ、「文化」と「共生」の中で精一杯充実した生を送ることを知的障害児の幸福として捉えていた。だが一方で、当時の生活主義教育では知的障害児の発達限界性を前提としていた。さらに、三木は人間の幸福を、自分の能力に相応する教育と「仕事」が保障され、「仕事」の評価から得られる社会の一員としての自覚の上で自己研鑽することと述べていた¹⁵。このことに鑑みると、近藤は三木の影響を受けつつも、「人間」として生きるために「文化」と「共生」を保障するという問題意識により、当時の知的障害児教育の潮流から少し離れた立場にいたと言えるだろう。

３．近藤の知的障害児教育方法論

（１）教育の目的：「共生」と社会変革

木曾は近藤の教育目的を「よい精神薄弱児としての性格と能力をつくる」であるとして、近藤の動物飼育実践を職業準備的なものとして考察した¹⁶。しかし行論で明らかになるように、近藤は前述の立場の違いから、当時の潮流が掲げていた職業的自立による社会適応を念頭に置きつつも、それだけに解消されない教育の目的を構想していた。以下でその論理を述べる。

近藤は、「ちえのはたらきこそが、人間のねうちをきめるものさしとなることの多い、今の学校教育」の病理を述べた上で、「自分よりもちえのすぐれたものや、気のきいたものや、はきはきと物のいえるものなどばかりなので、やっぱり、ひどいひけめを感じないわけにはゆかず、そのからから外へ出てゆこうとする勇氣も出ず、またもとのように石みたいになつてしまふ」と通常学級で劣等感から不適応を起こす知的障害児の現状を指摘する¹⁷。そこから彼は「このような子どもたち[知的障害児]には、何ものにもまして、温室のように安心のできる、あたたかな、あかるい教室がどうしても、最初は、必要だ」、「特殊学級でなくては、

精薄児の教育は、完全にはできない」と主張する¹⁸。

では、通常学級で不適応を起こす知的障害児は、特殊学級においてどう変化するのか。近藤は「自分よりも、ちえのすぐれたものばかりがいる、普通学級の生活では、じつと固いからに、とじこもっているよりほかになかった、この子どもたち[知的障害児]が、特殊学級にきて、はじめて冬眠からさめたかたつむりのように、そのからを、出てくる」のであり、「今まで考えてみたこともなかった、自分の生きる力に気づき、その力のために、体のなかにも、あたらしい血が、ながれはじめてくる」と述べる¹⁹。つまり発達段階が近く、主体相互の受容が成立する特殊学級に所属することによって、「普通学級で、そのまま劣等感や非社会性などに、とじこもって過ごして」²⁰いた子どもたちが劣等感を払拭し、精神的自由を回復するということである。近藤は、特殊学級が果たすこの「人間回復」²¹の役割を重視して、特殊学級の必要性を主張したのであった。

しかし近藤は知的障害児がただ集合することで起こる自然発生的な「人間回復」に留まることなく、特殊学級を「子どもが、ほんとうに生きる教室」²²とすることをねらった点で単なる「分離」とは異なっていた。彼は、「ほんとうに生きるというのは、子どもが生きることをたのしむということなのです。だから、その教室では、子どもたちが、なかよく生活しなければならないのです。そこではみんなが、きょうだいでなければなりません。よわいもの、幼いものほど、大せつにされ、いつも助けあいの空気の濃い教室こそが、私たちが教育のしごとをなしつつけるためにかっこうの教室なのです」²³という。ここから、近藤が特殊学級の場に分離する意義として、劣等感の払拭のみならず、知的障害児が社会性を培い、周囲との関係性を築き、主体的に生きることを提起していたと言えよう。

さらに近藤は、分離された特殊学級から、再び外の社会へと現れ出ることを射程に捉えていた。すなわち、子どもたちが劣等感から解放されてゆく学級の最初の段階でこそ、外からの断絶の必要性を提起したが、彼らを「温室」に留め置くのではなく、特殊学級の外の社会への参加を見据えていたのである。近藤は特殊学級の役割を次のように述べている。「つめたい雨にうたれ、さむい風にふかれては、その芽もちぢみ、うまく伸びることができないとき、その木は、しばらく温

室に移され、そこで育てられ、やがてその窓はすこしずつひらかれ、……やがて外に出しても、その芽をのばすことが、できるようにしてやる。その温室の役目をするのが、この特殊学級なのです。」²⁴

つまり近藤は、特殊学級という「温室」において個人と社会を繋ぐ集団を保障することをねらっていた。ゆえに、「私は、どんなに知能のひくい子どもでも、この『飼い殺し』だけはするまい」²⁵とその決意を語り、生涯にわたる社会からの避難所を否定する。これは、三木が中程度の知的障害児・者について「いわゆる庇護授産所あるいはコロニーを設けることが適当」であるとし、さらに重度の障害を持つ者については、「一般社会から離れて、生涯にわたって生活をする別世界を作ってあげる」必要を述べたこととは対照的であろう²⁶。近藤には「どんなに、ちえのおくれた子どもでも」隔離されることなく「共生」することで「人間として、生きるよろこび」を保障するという決意があった。彼は、「この世に生をうけてきたことのすばらしさと、きびしさとは、この子どもたちのうえにもある」とし、障害による差異にもまして、「人間としてのねうち」の共通性に触れていたのである²⁷。

このように近藤は子どもたちが「ほんとうに生きる」ことのできる「助けあいの精神」²⁸で充たされた学級集団を作り、彼らの社会性や主体性を育てて社会に参加していくことを目指した。だが彼はそこからさらに進んで、「この子どもたちを、いつもこの世の中に、あるいはまわりの生活に、うまくあてはめるように教育していくことも、もちろんたいせつだが、いっぽう世の中そのものも、この子どもたちを、まもりはぐくむにふさわしいものに、あらためられていかねばならない」²⁹と主張し、社会の側の変革の必要性をも訴えた。そのために近藤は、まず何よりも「これ[特殊学級に実現された助けあいの社会]を、この地上のすべての社会のものとしよ」と述べるように、学級の中で互いが人間として大切にされる「助けあいの社会」を作り、それを手本として外に示すことを考えていた³⁰。ゆえに、子どもたちの教室内の人間関係の構築と社会変革の志向は「共生」の実現に向けて表裏一体であった。加えて、冷たい社会に虐げられずに「社会をよりよくするための抵抗」³¹を行うことも重視された。近藤は「何に適応させるべきか——そして何に抵抗させるべ

きか……どのような方法や態度でさせたらいいか……おしえてやらなければなりません」といい、「抵抗」の必要性に触れる³²。近藤はこの二つの方向から「人間のたましいをととび、生命を大切にす世の中につくりかえる」ことで、「子どもたちは、ほんとうに幸福になれる」と信じていたのである³³。

以上より、近藤の知的障害児教育における教育の目的は、特殊学級の集団の中で社会性を涵養することによって彼らの他者との関係性の広がりや主体的な生活を目指すと同時に、「交流」や「抵抗」を通じて社会の側の価値観の変革を実現する、と整理されよう。端的に言えば『共生』と社会変革」とすることができる。

（２）教育の素地づくり：なかよくはたらく

『共生』と社会変革」に向けて、近藤が掲げた学級目標は「なかよくはたらく子どもになろう」³⁴であった。「親切、協和、相互扶助などの社会性をつちかひ育てることと、働くことのすきな性格を養うこととは、この生活教育[知的障害児教育]の目指すところだと信じています」³⁵として、職業準備に留まらず、社会性や働く意欲の涵養を目指した。

では、その目標に到達するために、近藤はいかなる手段を講じていたか。近藤は、自身の実践について、「子どもたちとひとつになっての、くるしいとなみ」であり、「素朴に、子どもといっしょに、はたらいてしごとをつみあげていくだけの教育」であると述べる³⁶。そして、「私は、子どもたちのなかに、はいりこみ、子どもたちを、自分のふところのなかに、つつむような気持ちになり、しかも、その子どもたちと同じように、いろんな仕事をし、くるしみや辛さにもたえてはたります。それはただ子どもをきたえるというのとは、ちがうつもりです」³⁷と主張する。端的に言えば、近藤は教師と子どもが「ともに」働く教育として自身の実践を捉えていたということであり、それはすなわち「ともに」働くことによって「なかよくはたらく子ども」の育成を目指したということである。彼は戦前においてすでに「私は理窟なしに、子供と共に働くことはすきであつた。そして子どもに指圖をして、土木監督のやうな態度でゐることだけはきらひであつた」³⁸と記しており、その一貫した姿勢が読み取れる。

近藤は教師と子どもが「ともに」働くことの教育的

意義について、以下のように述べる。まず彼は、「何しろ話や文章では、くわしくつたえたり、うったえたり、あらわしたりすることの下手な、この子どもたち[知的障害児]ですから、身も心も、たがいに、ふれあわないと、私たちは子どもを知ること、子どものなかまになることも、たやすくは、できない」³⁹として、知的障害児の理解や彼らとの関係性の構築において、心身の「ふれあい」の必要性を主張する。そして、子どもたちとふれあう手段として、労働、食事、遊びの３点を具体的に挙げる⁴⁰。近藤によれば、労働、食事、遊びのうち、特に「あそびのことは、どうしても、子どもに、ならうよりほかにない」ゆえに、「あそびでは、私のほうが、子どもに頭をさげる」こととなり、「そんなときに、子どもは、私となかよくなる」という⁴¹。ここから近藤は、子どもたちへの理解や彼らとの関係性を深める上で、教師の権威性を捨て、ともに横の関係で生きることから始めなければならないと考えていたことがわかる。だからこそ、その横の関係性の実現を容易にする労働、食事、遊びを重視したのである。しかし近藤は子どもたちと遊び呆けるということが一番の苦手であった⁴²。それゆえに、「子どもたちとなかよくなってこそ、すべての教育が、無理なく自然に行われていくものだ」⁴³と述べる近藤においては、「ともに」「働く」ことから、教育の基底をなす子どもも理解と子どもとの関係性の構築が目指されたのであった。

こうして近藤は「ともに」働くことが子どもとの関係性を深める意義を挙げるが、近藤の射程は子どもと教師の関係性に留まらない。近藤は「子どもたちが、やがておとなになってからのことを考えるとき、誰とでもあたたかくまじわり、あかるく力をあわせて、自分を生かす職業生活が、いとなめるようにしてゆくということは、何よりも大せつな、この教育の目あてでもあります」⁴⁴と主張している。そして「労苦をともにするということは、何といつても、人間の心と心とを、近づけもし、ひとつにもしてゆくもの」と考え、「餌とりの仕事で、みんな[近藤の特殊学級の子どもたち]を、なかのよい仲間にしてやる」と述べるように、ともに働き苦労を共有することから子ども同士の関係性を築くことをねらっていた⁴⁵。その際近藤が、教師と子どもの一対一の人間関係の構築により、子どもが「今までかつてもったことのない自信をつくりだす」

46ことを必要条件に挙げていたことは触れておくべきであろう。すなわち教師と子どもの綿密な関係性に依拠して子どもが自信を持ち、その自信が主体的な関わりを生むことで子ども同士の関係性が深まるのである。

さらに、ともに働くことは主体性を育てる上でも大きな効用をもたらすという。近藤は「誰にもおそれをいだかぬ教室。そういうところで自治的になり自主性をもち、そして、自分も他人も大せつにできる人間を育てたい」⁴⁷と述べる。加えて「この子どもたち[知的障害児]を、自治的にしてやるには、この赤んぼあつかいを、やめることから、はじめなくてはなりません」⁴⁸として、子どもたちの自治的な行動を生み出すために、教師が教師と生徒の縦の関係に基づく庇護的、過干渉的な指導の在り方から脱却することの必要性を説いているのである。つまり、子どもたちが学級内集団で関係性を構築し、教師とも同じ目線で関わり合うことが主体性の育成に繋がると主張しているが、これを実現するのがまさしく「ともに」働くということであった。

以上を踏まえると、近藤の教育における「ともに」「働く」ということの意義は、職業準備に加えて、次の2点に集約できる。1点目は、ともに働くことで、働く仲間としてそれぞれの間に感情の共有が起ることから、教師と子ども、子ども同士の理解が深まり、関係性の構築や社会性の涵養に繋がるということ。そして2点目は、ともに働くことで深められた関係性を支えに、子どもたちの主体的な活動が生起され、主体性が育まれるということである。近藤はこの関係性と主体性の育ちをもって「なかよくはたらく子ども」への接近を想定したのであり、それはまさしく子どもたちが「ほんとうに生きる」ための素地でもあった。加えて近藤が「さらにおしひろげて、他の学級の子ともとなかよく一しょにはたらくようにすることが、その次の私の仕事となるわけです」⁴⁹と述べて、「なかよくはたらく」ということに他学級との交流の意味も付与していたことはここで指摘しておかねばなるまい。

(3) カリキュラムの構造：生活と教科の二本立て

以上で示した教育の目的および素地づくりにおける独自性は、カリキュラムレベルにおいても当時の潮流とは異なる特徴を生み出している。近藤は図3・4⁵⁰のようにカリキュラムを構想した。

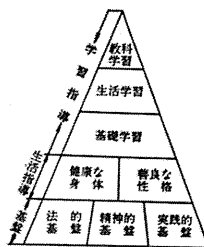


図3 知的障害児教育カリキュラム構造

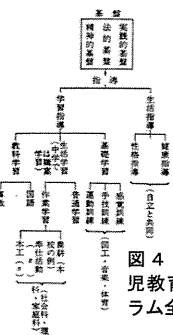


図4 知的障害児教育カリキュラム全体構想

近藤のカリキュラムにおいても農耕、奉仕活動、木工という内容で作業学習や職業学習が位置づけられ、将来の職業的自立を目指す側面があった。しかし彼の作業学習や職業学習においては、先述の通り「ともに」働くことで関係性および主体性の育成を図り、「共生」を保障していくこともまた目指されていた。

さらに、近藤のカリキュラムの真骨頂は、「生活と教科の二本立て」⁵¹という通り、当時の潮流のように作業学習や職業学習への傾斜を深めていくのではなく、基本的な読み書き計算を国語、算数の教科学習として明確に位置づけたところにあった。図3では、ピラミッド型の頂点に教科学習が据えられている。これは、下層の学習で習得した能力を前提に上層の学習が展開されること、下層ほど重みがかかり、上層ほど発達段階の低いものにはその可能性と必要性とが少なくなることを示している⁵²。だが近藤は「生活年齢が、たかまれば……すこしは、のびてくるだろう」という前提の下、「子どものちからによって、いくつかのグループをつくり、そのちからにそって、学習をすすめてゆく」方法で、全員が教科学習を行うことを想定していた⁵³。

こうした教科指導を重視する姿勢は近藤の実践を貫くものであり、戦前においてすでに「読む力、書く力をカリキュラムの中核に置きたい」と主張し、「読む力書く力をきたえることによって、私は何よりも子供が新聞を読みたがり書物に接する意欲をもち、自主的に自分の意見を文章に表わして、多くのひとびとの交流を積極的に行おうとする態度をつくることを期待する」と、読み書きの力による交流の意欲の涵養を期待していた⁵⁴。それは「旅先からハガキの一枚でもかけたり、電報の一本でもうてるということは、どんなに都合がいいことだろう。そして、それらのことこそが、生活教育としての、この教育における、たいせつな意

味なのだ」⁵⁵と述べる通り、読み書きの力を含む教科の力が子どもたちと外の社会との関係性を育み、両者を繋ぐ道具となることを期待したものであった。この点で社会での「共生」を掲げる近藤において、教室内の関係性を深める作業学習だけでなく、教室の外の社会との関係性を築く教科学習が必要とされたのである。

さらに近藤は「子どもたちが……身ぢかにある新聞や雑誌を手にとって、ちょっとでもよめるということは、それがたとえ、すもうの番付やテレビの番組あるいは漫画などであろうとも、まったくたのしいことではないか」⁵⁶と教科の意義を述べる。ここから近藤が、子どもたちが持つ「人間が身につけてきた文化的欲求」を見て、彼らが「人間らしい生活へのあこがれ」を遂げるために教科指導を行った側面もまた読み取れよう⁵⁷。すなわち近藤は教科学習で「人間」として主体的に生きるための「文化」の保障をも志向したのである。

4. 近藤による教育実践の具体

では、近藤の『共生』と社会変革」という理想は、実際の実践においてはどうか具体化され、どの程度その理想の実現に近づき得たのだろうか。その問いに接近するために、紙幅の都合上教科学習に絞って、以下で近藤の「おくれた子のことば指導」実践⁵⁸を検討する。

本実践は1950年に発表されたものである。そこには近藤の「共生」と「文化」の思想が凝縮されており、対象児童の成人後の記述も見られる。知的障害児教育への転身前の1936年頃に田平小の通常学級で行われたことは差し引かねばならないが、時期が遡ったとて、近藤の根底にある理想を掬うことは可能であろう。

この実践において、まず注目すべきは関係性の深化についてである。教科指導を行う際、近藤はまず「なかよしになること」から始めた。知的障害児のHiroshiと「ともに」遊び、「ともに」働くことで、彼らは働く充実感を共有し、関係性を綿密にした。さらに教科学習でも、教室にごさを敷いて座り、同じ目線で「ともに」学ぶことで彼らは相互の理解と関係性を深めた。

こうして深化した関係性に依拠してHiroshiは個別学習を始め、やがて「なみなみのものではない真剣さ」で読み書き計算の力を習得した。当初は近藤との関係性がHiroshiの学ぶ動機となっていたが、Hiroshiの熱心で根気強い姿や指導がない日に気落ちする姿から、ま

た「本がよめる、よみたいという心」の表れから、「文化」を習得したいという動機への変化が読み取れる。就職後も近藤の家で書籍を読み耽る姿から「文化」がHiroshiの社会生活を主体的にしていたことがわかる。

加えて、文字表現と話し言葉の獲得による関係性の外への展開もまた、彼の生活に好影響を及ぼしていた。ここに教科を媒介にHiroshiが社会と関係性を深め、繋がるという「共生」の萌芽を見出せよう。

そうして生活が充実すると、学校での様々な活動にも意欲的になった。その結果、Hiroshiは木工の作業に没頭し、成人後に船大工としての「仕事」を得た。

さらにHiroshiは、社会へ「抵抗」する姿勢まで見せた。彼は「おっかさん、Tokio君がおれのことを、バカだと言うたんだ。しかしおれはもうバカではないよ。ねえ、おっかさん。おれはもうバカではなくなったのだ。それでTokio君を、なぐってしまった」と必死に弁解したのである。近藤は、暴力については一貫して否定しつつも、「〈おれはバカではない〉と、すなおに言えるようにする」ことが国語指導の基本的態度だとして、Hiroshiの言葉自体には「抵抗」の目を見ていた。つまり近藤は、教科学習が子どもたちの自信に加え、正しく抗議する手段・意欲を培う意義を提起しており、その「抵抗」による社会の変革を考えていたのである。

総括すると、近藤との個別の教科学習によってHiroshiは「文化」と「共生」を享受し、さらに将来の「仕事」にまで展開した。その点で本実践は先述した問いに答え得るものであった。またそれに留まらず、社会への「抵抗」をも含んだ点で「共生」と社会変革を目指す近藤実践における一つの典型とできるだろう。

しかし、近藤が指導したすべての児童がこうした道筋を辿った訳ではない。例えばHiroshiよりも重度の知的障害があるK子は、1年半の指導ののちも、ひらがな一字一字の読み書きができなかった⁵⁹。ここから重度の知的障害児の教科学習の可能性については、近藤においてなおも課題として残されていたと言えよう。

5. おわりに

近藤の思想と実践の根底には、知的障害児も「人間」として「たのしく生きる」という理想社会があり、その実現には「共生」による関係性および「文化」による主体性の保障、さらに「社会変革」が不可欠であっ

た。本文では触れられなかった「社会変革」に向けた「交流」の活動⁶⁰も含めた近藤のこうした実践は、特殊学級の6人の児童が通常学級に復級したこと⁶¹や、社会のあたたかな支援⁶²に繋がっていた。「分離」を是とした時代に、少なからず「共生」の実現に寄与した点で近藤の思想と実践は評価されるべきだろう。

重要なのは、「人間」としての共通性に目を向けた近藤においても、障害による差異を認め、学校段階における健常児と異なる生活の場の必要性を提起したことである。彼は特殊学級での集団こそが個人と社会を繋ぐという意義を強調した。さらに彼が特殊学級で育てた「助けあい」の集団と「抵抗」の力は、従来の知能偏重の文化を転換する力を秘めていた。ここから、従来の二項対立的な議論を越えた『分離』によって『共生』するという、もう一つの可能性を見出せよう。

さらにその可能性を具現化するために、次の点で近藤から学ぶことができる。すなわち、特別支援学級・学校が共生への取り組みを行う上で、学級外の通常学級・学校や地域との断続的な交流だけに頼らず、普段の学級内での実践に共生のための教育活動を編み込んでいくという点である。その一例には、近藤のように関係性や主体性の涵養を意識し、行動面だけでなく情意面や認知面の育ちを大切にすることが挙げられよう。

一方で、近藤の思いとは裏腹に「分離」することでかえって差別を助長した一面もあったことには留意すべきである⁶³。「地域社会の無理解」⁶⁴や社会から逃避する障害児・者側の問題⁶⁵は依然として残されていたのである。長年拒絶していたキリスト教への入信およびコロニー建設計画から指摘できる近藤の思想的な変質や自死を選んだ最期にも、そうした「共生」への課題が幾分か影響を及ぼしただろう。その詳細を明らかにして「共生」への方途を再度開くべく、のぞく寮を中心に晩年の実践を検討することが今後の課題である。

註

¹ 清水寛「大会記念講演 近藤益雄の生涯とその思想の今日的意義」『特殊教育学研究』第49巻第1号、日本特殊教育学会、2011年、pp.105-107。

² 木曾義登「近藤益雄における理想主義——宮沢賢治との比較を通して」『安田女子大学大学院文学研究科

紀要教育学専攻』第7巻、2001年、pp.55-71。

³ 近藤益雄「第五詩集 痴愚天国」近藤益雄『近藤益雄著作集』第7巻、1963年、p.123。

⁴ 木曾、前掲論文、p.61。

⁵ 同上論文、p.62。

⁶ 湯浅恭正「障害児教育における授業研究ノート—近藤益雄の学習論について—」『香川大学教育実践研究』第7号、香川大学教育学部、1987年、pp.11-22。
張穎楨「近藤益雄の知的障害教育の教育課程に関する考察」『人文学報・教育学』第39巻、首都大学東京、2004年、pp.67-88。

小川英彦「知的障害教育の先達:近藤益雄の学力保障に関する研究」『研究紀要』第36巻、岡崎女子短期大学、2003年、pp.47-53。

⁷ 近藤は、1959年12月に別府市へ講演に出向いた際、主催者の厚意により宿泊料の4千円が無料となり、その使途を探る中でコロニー建設の夢を抱いたという。その後、本格的に募金活動や土地探しなどが始められる。よって本稿では、このコロニー建設という「分離」政策への変針がなされた1959-1960年の時期を思想的な転換点として論じる。近藤えい子「地虫のはうごとく(7)」『北海教育評論社』第19巻第1号、北海教育評論社、1966年、pp.56-64を参照のこと。

⁸ 八幡ゆかり「教育方法の歴史から学ぶ」渡邊健治・清水貞夫編著『障害児教育方法の探究』田研出版、2000年、p.12。

⁹ 近藤益雄『この子らも・かく：おくれた子どもと綴方』牧書店、1953年、p.1、(以下、『この子らも・かく』とする)。

¹⁰ 近藤益雄『なずなの花の子ら：精神薄弱児教育のために』新評論社、1956年、p.152、(以下、『なずなの花の子ら』とする)。

¹¹ 近藤えい子「地虫のはうごとく」『北海教育評論社』第18巻第1号、北海教育評論社、1965年、pp.47-49。

¹² 同上論文、p.49。

¹³ 『なずなの花の子ら』、p.153、近藤益雄「子どもの自発性と道德教育」『教育』国土社、1960年、p.20。

¹⁴ 近藤益雄『おくれた子どもの生活指導』明治図書出版、1955年、p.8、(以下、『おくれた子どもの生活指導』とする)。

¹⁵ 三木安正「精神薄弱児教育の意義と教育的措置」三

木安正編『精神薄弱児の教育』東京大学出版会、1966年、p.7。

¹⁶ 『なずなの花の子ら』、pp.178-179、

木曾義登「近藤益雄の『精神薄弱』児教育における生活綴方の役割」『安田女子大学児童教育学会児童教育研究』第9巻、安田女子大学、2000年、pp.27-36。

¹⁷ 『おくれた子どもの生活指導』、p.163、p.164。

¹⁸ 同上書、p.184、

近藤益雄「普通学級における精神薄弱児の教育」『教育』第42号、国土社、1955年、p.108。

¹⁹ 『おくれた子どもの生活指導』、pp.214-215。

²⁰ 近藤益雄「精神薄弱児の生きる道」『母と子』第5巻第2号、蒼生社、1958年、p.18。

²¹ 近藤益雄「特殊学級の経営—精神薄弱児学級のばあい—」宮坂哲文編『現代学級経営』第1巻、明治図書出版、1961年、p.126、(以下、「特殊学級経営」とする)。

²² 『おくれた子どもの生活指導』、p.161。

²³ 同上書、pp.161-162。

²⁴ 同上書、pp.167-168。

²⁵ 近藤益雄「精薄児の幸福ということ」『教育と医学』第10巻第1号、慶応通信、1962年、p.46、(以下、「精薄児の幸福」とする)。

²⁶ 同上書、p.10。

²⁷ 「精薄児の幸福」、p.46、近藤益雄「適応か抵抗か—私の道徳教育」『教育』第6巻第6号、国土社、1956年、p.38、(以下、「適応か抵抗か」とする)。

²⁸ 『おくれた子どもの生活指導』、p.236。

²⁹ 『なずなの花の子ら』、p.224。

³⁰ 同上書、p.237。

³¹ 「適応か抵抗か」、p.38。

³² 同上論文、pp.36-39。

³³ 『なずなの花の子ら』、p.23。

³⁴ 近藤益雄「生活教育ということについて」精神薄弱児育成会編『ひかりまつ子ら』国土社、1954年、p.179。

³⁵ 同上論文、pp.179-180。

³⁶ 『なずなの花の子ら』、p.190。

³⁷ 『おくれた子どもの生活指導』、p.194。

³⁸ 近藤益雄『子どもと生きる』東陽閣、1941年、p.58。

³⁹ 『おくれた子どもの生活指導』、p.87。

⁴⁰ 同上書、p.66。

⁴¹ 同上書、p.67。

⁴² 同上書、p.67、p.87。

⁴³ 同上書、p.87。

⁴⁴ 同上書、p.191。

⁴⁵ 同上書、p.193、p.191。

⁴⁶ 「特殊学級経営」、p.126。

⁴⁷ 『おくれた子どもの生活指導』、p.262。

⁴⁸ 同上書、p.241。

⁴⁹ 同上書、p.211。

⁵⁰ 近藤益雄「特殊才能の伸ばし方」『教育と医学』第8巻第3号、慶応通信、1960年、p.52 (以下、「特殊才能の伸ばし方」とする)。

⁵¹ 近藤益雄・近藤原理『道は遠けれど:ともに特殊教育に携わる父と子の記録』麦書房、1958年、p.91、(以下、『道は遠けれど』とする)。

⁵² 「特殊才能の伸ばし方」、p.52。

⁵³ 近藤益雄『精神薄弱児の読み書きの指導』日本文化科学社、1961年、p.56、(以下、『読み書きの指導』とする)、『道は遠けれど』、p.92。

⁵⁴ 近藤益雄「カリキュラム試論」『6・3教室』第3巻第10号、新教育協会、1949年、p.55、p.56。

⁵⁵ 『読み書きの指導』、p.8。

⁵⁶ 同上。

⁵⁷ 同上書、p.7。

⁵⁸ 近藤益雄「おくれた子のことば指導——ばかではないといえるまで——」『ことばの教育』第10号、ローマ字教育会、1950年、pp.25-36。

⁵⁹ 近藤益雄「精神薄弱児の国語教育」熊谷孝編『講座日本語第Ⅶ巻 国語教育』大月書店、1956年、pp.192-197。

⁶⁰ 『なずなの花の子ら』、pp.161-163、pp.239-243。

⁶¹ 『この子らも・かく』、pp.260-264。

⁶² 『道は遠けれど』、p.34-35。

⁶³ 『おくれた子どもの生活指導』、pp.325-326。

⁶⁴ 近藤益雄「特殊教育——今までの十年・今からの十年」『精神薄弱児研究』第33号、全日本特殊教育研究連盟、1961年、pp.2-10。

⁶⁵ 近藤益雄「精神薄弱児の生きる道」『母と子』第5巻第2号、蒼生社、1958年、p.19。

(修士課程)

受理 2019年2月7日